

Materiales curriculares para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales: contextos de producción, evaluaciones y propuestas

Viviana Zenobi

Universidad Nacional de Luján

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Universidad Nacional del Litoral

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

1. Puntos de partida

El siguiente trabajo toma como puntos de partida algunas de las ideas desarrolladas por el Dr. Joan Pagès en su extensa trayectoria de docencia e investigación. Estas han sido profundizadas en distintos escritos, enriquecidas por el diálogo con distintos trabajos y experiencias de los numerosos países que ha recorrido incansablemente y de las redes académicas que ha contribuido a construir.

Según Pagès, para decidir los contenidos de un currículo de ciencias sociales hay que partir de los problemas de la práctica de la enseñanza de los mismos, buscar sus causas, analizar las finalidades y los valores que pretende transmitir, pero también las propuestas y los materiales curriculares utilizados por el profesorado en el marco de ciertos contextos y tradiciones (Pagès, 2000). En este trabajo pondremos el foco en algunas certezas e interrogantes surgidos de nuestras experiencias en la producción de materiales para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en contextos de reformas curriculares, también expondremos los criterios y perspectivas que han orientado y orientan actualmente dichas producciones y, por último, reflexionaremos en torno a la potencialidad de determinados materiales en la promoción de innovaciones didácticas y en la autonomía profesional de los y las docentes del área.

2. Breves líneas sobre los contextos de producción curricular

Durante las últimas dos décadas, Argentina ha experimentado la creación de dos leyes de educación nacional⁴⁴ y, a partir de ellas, la promulgación de leyes orgánicas de educación en las diferentes jurisdicciones del territorio. Si bien este proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos, podríamos sostener que la LEN del 2006 ha tenido una mayor aceptación que la resistida LFE de 1993, al menos en algunas provincias del país. Por ello es importante inscribir las políticas públicas educativas y la construcción de diseños curriculares en sus contextos de producción.

Tanto la LFE como la LEN son producto del debate, consenso y disenso propio de una sociedad en democracia y reflejan posicionamientos políticos e ideológicos representativos de cada época.⁴⁵ De manera sintética se puede decir que la LFE, en el marco del análisis de las políticas educativas, se ubica en un contexto de aplicación de profundas políticas neoliberales de exclusión, y la LEN en el marco de políticas de ampliación de derechos.

Las finalidades de la escuela y de la formación docente, tanto en la normativa nacional como en las provinciales, han orientado construcciones curriculares dando cuenta de una especie de «optimismo pedagógico» —fundamentalmente desde las administraciones educativas. Se ha creído que con el cambio curricular cambiarían las prácticas de enseñanzas y aprendizajes. En este afán de cambios e innovaciones a medias, una cuestión que poco se ha considerado —como una de las piezas fundamentales para lograr tal objetivo— ha sido la formación inicial y continua del profesorado, quien, en definitiva, es el que llevará adelante la concreción o no del currículum. Por más innovador que este se presente, no logrará implementarse si el profesorado no comprende la lógica de su construcción y tampoco si él no ha sido parte de los procesos de elaboración. En otras palabras, la concepción del docente que sustenta las renovaciones curriculares —agente de aplicación o profesional autónomo de sus decisiones didácticas— es la que va a definir de qué modo los nuevos currículums se materializan en las aulas.

Como una manera de apoyar y promover los cambios curriculares, en algunas jurisdicciones del país se produjeron materiales y/o se organizaron instancias de actualización del profesorado. En ambos dispositivos de formación, participaron especialistas en las disciplinas del área y en su didáctica; algunos de ellos, además, se ocuparon de investigarlos y evaluarlos. También en algunas universidades públicas, docentes preocupados por la enseñanza de las asignaturas del área de ciencias sociales emprendieron la tarea de producir materiales que posibilitaran la renovación de las prácticas educativas. A continuación, vamos a presentar los materiales producidos

44 Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 y Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006.

45 Una dimensión interesante para profundizar, pero excede los objetivos del presente escrito.

desde una gestión política para acompañar los cambios curriculares en geografía para el nivel medio y los materiales elaborados por un equipo de docentes universitarios para la enseñanza de la historia en los niveles secundario y superior.

3. Materiales curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía

En el marco de transformaciones curriculares en la Ciudad de Buenos Aires, la gestión política decidió impulsarlas a partir de la producción de materiales para todas las asignaturas. En el caso de la geografía, nuestro desafío como equipo técnico consistió en tratar de atender las demandas y necesidades de los/las docentes y, a la vez, resolver algunas de las problemáticas que presentaba la enseñanza de la disciplina en el nivel medio. Por lo tanto, en nuestras producciones pusimos especial atención a dos cuestiones: por un lado, el lugar que otorgamos a los/las docentes —el de profesionales autónomos que tomaran sus propias decisiones didácticas—, y por el otro, brindar cantidad y variedad de recursos didácticos, lo que implicaba que los materiales debían ofrecer un alto grado de flexibilidad para que pudieran ser adaptados y utilizados en diversos contextos y situaciones (Zenobi y Villa, 2007).

Cada uno de los cuatro materiales que elaboramos buscó resolver algunas problemáticas observadas en la enseñanza de la disciplina, por ejemplo: pervivencia de explicaciones monocausales y apoyadas en los aspectos físicos de los territorios, desactualización de los/las docentes en algunos de los contenidos incorporados en las nuevas propuestas curriculares, escasa variedad de recursos didácticos, y la utilización de la cartografía con el único fin de localizar los hechos y lugares estudiados, dificultades para problematizar los temas y para construir casos.

La política de elaborar materiales continuó durante un par de años. Era necesario conocer e interpretar de qué modo eran seleccionados y utilizados, si podían influir en el pensamiento de los/las docentes y en sus decisiones didácticas, y también validar los criterios que como autoras habían orientado nuestra producción. Entre los años 2008 y 2013 desarrollamos dos investigaciones que, apoyándonos en los aportes de Pagès (1997), podemos ubicar en el conjunto de investigaciones que se ocupan de indagar en torno al pensamiento del profesor cuando toma decisiones didácticas para la enseñanza, en nuestro caso, cómo selecciona y utiliza los materiales producidos en un ámbito de gestión política.

En el caso de la enseñanza de la historia, observamos que los materiales innovadores a menudo encuentran resistencia en los docentes de los niveles secundario y superior. No es necesario andar mucho para constatar que en las universidades existen vacancias de propuestas que permitan pensar esta disciplina desde un lenguaje accesible sin perder el rigor histórico. Todo lo que suene a *divulgación* conlleva un prejuicio difícil de romper para los docentes en formación. Si bien no se trata de

un recurso nuevo, el uso del humor desafía a la enseñanza si habilita instancias de reflexión, de creatividad y de elaboración. Instala un quiebre en los estilos académicos de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí se torna un material más significativo.

En cuanto a la construcción del pensamiento, hace posible cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar. Puede utilizarse en diferentes segmentos de la clase: para profundizar un tema, para elaborar textos explicativos, para complementar y/o ilustrar textos narrativos, como disparador de determinadas problemáticas, para facilitar conclusiones, etcétera. La producción escrita u oral que realizan los/las estudiantes en función del material da cuenta, además, de las interpretaciones, controvertidas y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto. El humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucran contextos pasados y presentes, destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones cambian social y temporalmente (Andelique y García, 2007).

La idea de elaborar materiales alternativos adecuados a necesidades y expectativas de docentes en ejercicio inspiró dos proyectos de narrativa gráfica llevados a cabo por un equipo de la Universidad Nacional del Litoral. La obra reunió diversos estilos, tantos como dibujantes y guionistas. Es relevante mencionar que la mayoría fueron estudiantes avanzados que realizaban sus prácticas finales en las instituciones escolares. De manera inédita, se solicitó y se obtuvo la colaboración de colegas de la facultad, especialistas en las temáticas abordadas, que leyeron los primeros borradores. No menos valiosos fueron los intercambios con docentes en ejercicio en el nivel secundario en encuentros locales y nacionales. Por tratarse de temas *conocidos* (crisis colonial, revolución e independencia en el Río de la Plata), se apuntó a cuestionar imágenes muy arraigadas en la memoria de argentinos y argentinas. Esto requería consultar fuentes, documentarse rigurosamente, desde la precisión del hecho histórico a la ambientación y características de los personajes, pero también introducir referencias al tiempo presente que tuviesen la función de problematizar el pasado, abrir discusiones sobre las distintas significaciones de las palabras en contextos y momentos diferentes (Coudannes, 2007).

Situaciones similares se han experimentado en otros ámbitos de formación. Para el caso de la Universidad Nacional del Comahue, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales para la Formación del Profesorado en Educación Primaria y en la de la Didáctica de la Historia, los equipos de cátedras se han preocupado por la producción de materiales que pudieran acercar los debates actuales en las ciencias sociales con las posibilidades de incorporarlos en la enseñanza. Son propuestas que han procurado innovar desde perspectivas epistemológicas cuestionadoras de las tradiciones de pensar la producción y la enseñanza del conocimiento social en los distintos niveles de formación. *Ciencias Sociales, entre debates y propuestas; Ciencias Sociales, el gran desafío; la historia dice presente en el aula o Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?*,

por nombrar solo algunas, son producciones colectivas compiladas por Funes (2001, 2004a, 2004b y 2014) cuya finalidad fue acercar al profesorado en ejercicio y en formación pistas para construcciones metodológicas casuísticas y contextualizadas.

Como hemos mencionado, los contextos de producción curricular y de materiales para la enseñanza son claves para comprender la dinámica del conocimiento social, y este aspecto ha sido orientador de diversas investigaciones que hemos realizado en la Norpatagonia porque, como sostiene el didacta catalán, «las investigaciones que sobre la práctica de la enseñanza se han realizado, o se están realizando, así como el análisis y la valoración del currículo y de las propuestas y los materiales curriculares, aportan información relevante para la elaboración del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales» (Pagès, 2000: 1), y ello se ha constituido en un desafío permanente para los/las que nos dedicamos a la formación inicial y continuada del profesorado en didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales.

Sostenemos que el conocimiento social es inacabado y está en permanente reelaboración o redefinición, y ello se ve reflejado en los diseños curriculares, en algunas propuestas o materiales para la enseñanza; aunque debemos reconocer que escasamente —estos cambios— impactan en los programas o planes de formación del profesorado, al menos en algunos planes de estudio de las universidades nacionales. Esta situación se ha presentado como un desafío para profundizar la formación específica en propuestas de posgrado. Espacio que rescatamos como valioso en cuanto recupera experiencias y saberes de un importante colectivo del profesorado que manifiesta las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los nuevos temas/problemas que se proponen en el currículo, y ante la escasez de materiales de enseñanza que contemplen temas vinculados con la historia reciente, los problemas sociales candentes, la territorialidad, las cuestiones de género, los derechos humanos, las ciudadanías o la multiculturalidad, entre otros tantos; se ha promovido y motivado al profesorado que sea artífice en la construcción de sus propios materiales para la enseñanza.

4. A modo de evaluación y cierre

Las investigaciones, los trabajos de campo y las entrevistas a las profesoras de geografía nos permiten evaluar que los materiales tal como fueron pensados y diseñados son instrumentos adecuados para promover la innovación de la enseñanza de la disciplina no solo en el nivel medio sino también superior. Su estructura, contenidos y fuentes ofrecen un abanico de posibilidades que atienden a diversidad de demandas y de contextos educativos. Fue un acierto considerar la doble demanda: la actualización docente y el aporte de fuentes para el trabajo de los/las estudiantes. (Zenobi, 2013; 2014).

Sin embargo, la llegada de los materiales por sí sola no garantiza que los docentes los consulten, los adopten y mucho menos generen cambios en sus prácticas; es funda-

mental acompañarlos con instancias de trabajo conjunto entre autores y docentes. Los encuentros organizados en el marco de los trabajos de campo de las investigaciones se convirtieron en dispositivos potentes para mirar sus propias prácticas a partir de nuevas lentes y reflexionar sobre los supuestos y las tradiciones que las orientaron desde tiempo.

Las jurisdicciones nacionales ante las reformas curriculares y educativas han tomado decisiones políticas diversas. Como plantea Zenobi, en la Ciudad de Buenos Aires la gestión educativa ha generado políticas de acompañamiento y formación continuada entre los/las especialistas y el profesorado en ejercicio, y los resultados de este intercambio ha sido valorado como potente para innovar en la práctica de la enseñanza.

También la construcción de materiales innovadores, promovida desde la formación inicial, como es el caso descrito por Andelique, García y Coudannes en la Universidad Nacional del Litoral, es un claro ejemplo de respuestas a las demandas de estudiantes en formación y de un conjunto de docentes que enseñan historia. La instancia de producción en este tipo de instituciones se enfrenta a algunas dificultades, como no poder mantener un financiamiento sostenido en el tiempo y un equipo estable de dibujantes y guionistas que tengan tiempo disponible y conocimiento de los procesos que se quiere representar y problematizar. La mayor parte de ese trabajo permanece inédito, por lo que el equipo formador realiza un uso interno del mismo con las correspondientes orientaciones didácticas. Con todo, son propuestas que aportan nuevos modos de pensar la disciplina y de consulta frecuente para los que se acercan por primera vez a la tarea de enseñarla. De todos modos, hay que remarcar que lo ya publicado resulta un insumo válido para cátedras similares en diferentes instituciones de enseñanza superior.

Otro aspecto a considerar es la difusión de los materiales, y aquí la dificultad no es menor. El esfuerzo de producción muchas veces se enfrenta con los escasos recursos materiales disponibles para que las propuestas pensadas y elaboradas por el profesorado en ejercicio lleguen a una mayor población. Es por ello que desde el Comahue se ha tomado la iniciativa de difundirlos a través de la página web de la APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) con la intención de compartir experiencias, perspectivas y enfoques que contribuyan a la mejora de las prácticas.

Si bien en las diferentes jurisdicciones del país la producción de materiales es insuficiente, existe un colectivo de docentes que procura socializar sus producciones, y ello se ha constituido en un dato importante para asegurar que el profesorado, cada vez más, se ocupe de la producción de sus materiales para la enseñanza. Del análisis de los mismos se evidencia que: a) los materiales para la enseñanza son construcciones casuísticas y contextualizadas, denotan perspectivas y finalidades que el profesorado selecciona y organiza para la enseñanza; b) producen otras formas de vincularse con el conocimiento social; c) la diversidad de recursos digitales facilita la organización del contenido escolar; d) los materiales, en general, no reproducen el currículum, sino que son adaptaciones que el profesorado realiza en función de sus finalidades, lo que le otorga una mayor autonomía y creatividad.

Bibliografía

ANDELIQUE, C. M.; GARCÍA, R. N. (2007). «El humor gráfico en el aula. Construyendo propuestas alternativas para enseñar historia». *Itinerarios Educativos*, 2, 86-94.

COUDANNES AGUIRRE, M. (2007). «De la universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia». *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 11, 42-54.

FUNES, A. G. (comp.) (2001). *Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas*. Cipolletti: Manuscrito.

— (comp.) (2004a). *Ciencias Sociales, el gran desafío*. Neuquén: Educo.

— (comp.) (2004b). *La historia dice presente en el aula*. Neuquén: Educo.

— (comp.) (2014). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

PAGÈS, J. (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». En: P. Benejam; J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 209-226. Barcelona: ICE-Horsori.

— (2000). «El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS». En: J. Pagès; J. Estepa; G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, 41-57. Huelva: Universidad de Huelva.

ZENOBI, V. (2013). «El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 13-26.

— (2014). «Materiales curriculares para profesores de Geografía: contextos de producción y formas de uso». En: M. V. Fernández Caso; R. Gurevich (dir.). *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*, 75-95. Buenos Aires: Biblos.

ZENOBI, V.; VILLA, A. (2007). «La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 169-178.